

Wenning, Norbert

## **Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit**

*Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 565-582*



Quellenangabe/ Reference:

Wenning, Norbert: Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S. 565-582 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48282 - DOI: 10.25656/01:4828

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48282>

<https://doi.org/10.25656/01:4828>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Inhaltsverzeichnis**

### *Thementeil: Gehirnforschung und Pädagogik*

*Ulrich Herrmann*

Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens:

Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? ..... 471

*Norbert Sachser*

Neugier, Spiel und Lernen:

Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit ..... 475

*Gerald Hüther*

Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung  
des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen

Schüler und Lehrer? ..... 487

*Gerhard Roth*

Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? ..... 496

*Anna Katharina Braun/Michaela Meier*

Wie Gehirne laufen lernen oder:

„Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“. Überlegungen zu einer

interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“ ..... 507

*Sabine Pauen*

Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung:

Modethema oder Klassiker? ..... 521

*Elsbeth Stern*

Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen

einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung ..... 531

## *Allgemeiner Teil*

*Axel Nath/Corinna M. Dartene/Carina Oelerich*

Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1848 bis 1933 .....	539
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Norbert Wenning*

Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft. Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit .....	565
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Maya Kandler*

Interessefördernde Aspekte beim Lernen mit Lernsoftware aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern .....	583
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## *Diskussion*

*Klaus Prange*

Über die Kunst des Rezensierens .....	606
---------------------------------------	-----

## *Besprechungen*

*Rudolf Tippelt*

Peter Faulstich: Weiterbildung – Begründungen Lebensentfaltender Bildung .....	613
--------------------------------------------------------------------------------	-----

*Heidemarie Kemnitz*

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Briefe, amtliche Schreiben und Lebensdokumente aus den Jahren 1810 bis 1832 .....	615
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Rainer Kokemohr*

Christian Niemeyer: Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung ....	618
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	623
-------------------------------------	-----

Norbert Wenning

## Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft?

Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit <sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Seit den internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU sollen Schulen und Lehrkräfte u.a. lernen, mit der „unterschiedlichen Verschiedenheit“ von Schülerinnen und Schülern anders umzugehen (Stichwort: Umgang mit Heterogenität). Dies allein greift aber zu kurz: Das moderne Bildungswesen muss von Gleichheit und Differenz ausgehen; es wirkt homogenisierend und heterogenisierend, es setzt stets einen Maßstab, an dem alle gemessen werden. Erst wenn die Verschränkung beider Prozesse und der damit jeweils gesetzte Maßstab (durch stillschweigende Voraussetzungen sowie daraus abgeleitete inhaltliche und didaktische Entscheidungen) beachtet werden, kann man die Einbindung des Bildungswesens in die moderne Gesellschaft mit ihren Homogenisierungen und Heterogenisierungen sichtbar machen. Dann lässt sich besser analysieren, welche Diskriminierungen individueller und/oder gruppenspezifischer Abweichungen vorliegen.

Spezielle erziehungswissenschaftliche Fachrichtungen für interkulturelle, integrative und geschlechterbezogene Fragen geben den vom (impliziten) Maßstab als abweichend angesehenen Personen u.a. die Chance, dass ihre Belange gehört und spezifische Reaktionen im Bildungswesen entwickelt werden. Weiterführend wäre aber die Veränderung von Grundannahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der impliziten und expliziten Maßstäbe.

### 1. Hinwendung zu Heterogenität

Mit Verweis auf neuere Zuwanderungen sollen heute z.B. Fragen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität stärker berücksichtigt werden. Die Sensibilität für Geschlechterfragen steigt und, zumindest international, macht die Integration Behinderter Fortschritte. Zwischen wissenschaftlichen Diskussionen und der bildungspolitischen wie pädagogischen Praxis bestehen aber Diskrepanzen. In Deutschland haben die PISA 2000-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002) und die IGLU-Studie (Bos u.a. 2003) zudem eine Diskussion ausgelöst, die einen *produktiven* Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität fordert (z.B. Jürgens 2003; Arbeitsgruppe 2003).

Hier wird die These vertreten, dass diese Diskussion über den Umgang mit Heterogenität nur die Oberfläche der damit verbundenen Probleme in Erziehung und Erziehungswissenschaft berührt, wenn nicht nach den gesellschaftlichen Ursachen von Heterogenität und den gesellschaftlichen Reaktionsmustern darauf gefragt wird. Heterogenität ist schließlich alt. Aber sie ist nur eine Seite der Medaille; sie ist nicht von Homogenität zu trennen. Beides ist tief in der modernen Gesellschaft verankert. Gleichheit und Differenz stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einseitig aufzulösen ist. Deshalb greift Heterogenität als neues Leitbild zu kurz.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Für wichtige Hinweise danke ich Marianne Krüger-Potratz.

<sup>2</sup> Geschlechterheterogenität im Bildungswesen (Stichwort Koedukation) wird schon lange diskutiert; in jüngerer Zeit wird z.B. auch nach dem Umgang mit Leistungsheterogenität (etwa Grau-

So gesehen sind interkulturelle und internationale bzw. globale Erziehung (siehe z.B. Auernheimer 2003; Krüger-Potratz 2003; Seitz 2002) keine unterschiedlichen Konzepte, sondern eng miteinander verbunden: Die internationale Perspektive geht von der Heterogenität von Gesellschaften aus, die jeweils homogen gedacht sind, die interkulturelle (im engen Sinne) von der Heterogenität *innerhalb* einer Gesellschaft, die als Summe jeweils homogener „Kulturen“ verstanden wird. Dies ist aber nur ein Teil der Frage, wie Bildungseinrichtungen mit Gleichheit und Verschiedenheit umgehen. Dahinter stehen Prozesse, die in ihren Ursachen über das Bildungswesen hinaus reichen und die dort nur begrenzt zu lösen sind.

Nachfolgend geht es deshalb um im Rahmen der gesellschaftlichen Modernisierung grundlegende Bedingungen für erzieherisches Handeln in pluralen Situationen. Ihre Wirkungen auf den Ebenen der Gesellschaft, der Institution Schule und des Individuums werden aufgezeigt und Folgen interner Mechanismen des Bildungswesens erläutert. Abschließend wird danach gefragt, wie Erziehungswissenschaft durch spezielle Ansätze mit Forderungen nach Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit umgeht und wie sie reagieren könnte.

## 2. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Bildungswesens

Das moderne Bildungswesen ist als gesellschaftliches Teilsystem mit anderen gesellschaftlichen Bereichen sowie mit deren Bedingungen verknüpft. Es ist zugleich eng mit Veränderungen verbunden, die gesellschaftliche Modernisierung erst ermöglichen. Wie verändert sich dabei das Verhältnis *homogenisierender*, also vereinheitlichender, und *heterogenisierender*, also Pluralität erzeugender, Prozesse als Bedingung für institutionalisierte, öffentliche Erziehung? Zentral sind zwei Diskussionen zu den Folgen der Herausbildung moderner Staaten vor allem für Individuen: der „Befreiungsdiskurs“ und der „Disziplinierungsdiskurs“.

Der *Befreiungsdiskurs* bezieht sich auf die Idee der persönlichen Freiheit als Menschenrecht, auf die moderne Gesellschaft und ihre Leistungsfähigkeit in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik sowie auf ihre, den Einzelnen aus den Zwängen traditionaler Gesellschaft befreienden Wirkungen, wie sie etwa Karl Marx sah. In jüngerer Zeit gewinnt dabei Individualität an Bedeutung. Als Auswirkung wird vor allem die Vielfalt von Lebensentwürfen und -stilen genannt, die in der modernen Gesellschaft jedem offen zu stehen scheint (vgl. Wagner 1995, S. 26ff.).

Laut *Disziplinierungsdiskurs* fanden Befreiungen nur begrenzt statt; es gibt Gegenwirkungen, wie sie z.B. Theodor W. Adorno oder Michel Foucault beschrieben. Dafür ist die Entwicklung (staatlicher) Institutionen wichtig, u.a. des Bildungswesens. Diese garantieren zwar z.B. soziale Ordnung und ermöglichen deren Entwicklung, sie schrän-

mann 2002) oder nach Vorteilen von Altersheterogenität (etwa Blendinger/Diehnelt 2002) gefragt – Aspekte, die etwa in der Erwachsenenbildung schon länger wahrgenommen wurden und dort vielfältige didaktische Innovationen auslösten.

ken aber die potenzielle Vielfalt sozialen Verhaltens ein. Jede Person muss sich an gesellschaftliche „Spielregeln“ halten. Erst diese dialektische Sichtweise erfasst die Spannung von Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozessen.

## 2.1 Industriegesellschaft und Nationalstaatlichkeit

Für moderne Gesellschaften sind die Konzepte „Industriegesellschaft“ und „Nationalstaat“ zentral (vgl. Giddens 1995, S. 214). Sie bilden den gesellschaftlichen Rahmen der homogenisierenden und heterogenisierenden Wirkungen des Bildungswesens.

Die *Industriegesellschaft* bewirkt über den ökonomischen Wandel ein neues Verhältnis der Individuen zu gesellschaftlichen Institutionen, etwa dem Arbeitsmarkt. So ist u.a. fast jeder vom Arbeitsmarkt abhängig. Deshalb erfolgt z.B. ein Wandel der Normen- und Wertesysteme mit der Internalisierung von Anforderungen. Das Bildungswesen hat als Ausbildungs- und Sozialisationsinstanz dabei eine zentrale Rolle. Zu den bekannten gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens (Qualifikation, Sozialisation, Selektion, Allokation, Reproduktion, Legitimation, Kulturüberlieferung usw.) übernimmt es eine „heimliche“ Aufgabe, die *Standardisierung*. Schulbesuch und schulische Sozialisation helfen, eine Idee des „funktionierenden“ Bürgers durchzusetzen. Ökonomisch und politisch ist dieses Standardbild von großer Bedeutung: Kenntnisse beherrschen, Verhaltensweisen verinnerlichen und Aktivitäten akzeptieren; konkret: herrschende politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse sowie Konfliktregulierungen hinnehmen. Die Standardisierung wirkt systemerhaltend, geht aber über eine Reproduktion hinaus, weil sich das Bild wandelt. Die resultierende Homogenisierung differenter Individuen zu (deutschen) Staatsbürgern, Schulabsolventinnen, Arbeitskräften usw. ist nur ein Teil einer umfassenderen *Normalisierung*, d.h. der Durchsetzung bestimmter Standard- oder Normalitätsvorstellungen. Die Funktionen des Bildungswesens sind darin eingebunden (vgl. Wenning 2001; Schildmann 2001). Eine systematische Analyse der Bedingungen steht noch weitgehend aus (ausführlicher: Link 1997).

Diese für die moderne gesellschaftliche Entwicklung wichtigen Gründe legten es nahe, das Bildungswesen unter *staatliche Kontrolle* zu bringen. Organisatorische Erfordernisse und Vorteile für den Staat verhalfen diesem Umgang mit dem Bildungswesen zu weltweiter Verbreitung (vgl. Adick 1992). Trotz Autonomiedebatten und Privatisierung werden die Staaten dies erhalten; das Schulwesen bleibt in modernen Staaten unter staatlicher Kontrolle.<sup>3</sup> Der *Nationalstaat* hat dabei ein besonderes Interesse, vor allem an der Sicherung seiner (*national* definierten) Herrschaftsform (Wenning 1996). Dies wird mindestens in näherer Zukunft so bleiben; überstaatliche Organisationen wie die EU setzen zwar weitere standardisierende Rahmenbedingungen, bieten aber auch mittelfristig keinen hinreichenden Ersatz für nationale Orientierungen.

3 Eine staatliche Aufsicht ist z.B. auch notwendig, um ein Minimum an „Bildung für alle“ sicher zu stellen.

## 2.2 Individualisierung und bürgerliche Gleichstellung

Die vor allem im jüngeren Befreiungsdiskurs diskutierte „zweite Individualisierung“ (vgl. Beck 1986) hängt, wie die erste, mit fortschreitenden gesellschaftlichen Modernisierungen zusammen. Erst der Wohlfahrtsstaat, relativ gute materielle Lebensbedingungen sowie die Mechanismen der sozialen Sicherung erlauben die neue Individualisierung.<sup>4</sup> Die Abnahme äußerer Zwänge und Bindungen und die Zunahme persönlicher Freiheit, die sich in der wachsenden Zahl der dem Individuum offen stehenden Optionen äußert, geht mit weiteren Disziplinierungen einher. Gesellschaftliche Institutionen bewirken über Zwänge des Arbeitsmarktes und des Konsums neue Standardisierungen und Kontrollen. Neue Notwendigkeiten ersetzen alte Bindungen: eine Schule zu besuchen, eine Ausbildung zu machen, einen Arbeitsplatz zu bekommen usw. Diese Vergesellschaftungen sind von den Bereichen Arbeitsmarkt, Recht, Bildung usw. geprägt. Die moderne Gesellschaft übt somit – neben den Befreiungen – Zwänge auf das Individuum aus. Wichtig ist hier die *individuelle* Zuweisung der Schuld für mangelnden Erfolg: Wie dem Individuum die Chancen zugerechnet werden, muss es auch das Versagen selbst tragen.

Soziale Heterogenität (z.B. Einkommen oder sozialer Status) ist damit ein gewollter und akzeptierter Teil moderner Gesellschaften. Die in Verfassungen und Menschenrechten kodifizierte Idee der (rechtlichen) *Gleichheit* aller Menschen widerspricht nicht der tatsächlichen, *ungleichen Teilhabe* an gesellschaftlichen Möglichkeiten. Das eine ist sogar die Voraussetzung für das andere. Erst die Idee der Gleichstellung und damit potenziell gleicher Voraussetzungen lässt z.B. heterogenisierende Wirkungen des Bildungswesens akzeptabel erscheinen – auch für die Verlierer im Kampf um gesellschaftlich anerkannte Positionen.

Die Frage danach, ob es mehr Freiheit durch Individualisierung oder mehr neue Anpassungsmechanismen gibt, stellt sich erst angesichts der Freiheiten für alle durch die bürgerliche *Gleichstellung*. Individualisierung ist eine Folge gesellschaftlicher Modernisierung und ein Bestandteil der modernen gesellschaftlichen Verfasstheit. Sie ist an der Aufrechterhaltung der Gesellschaft wie an der weiteren Modernisierung beteiligt. Individuelle Freiheiten muss man aber gemeinsam mit gesellschaftlichen Zwängen diskutieren, d.h. im Rahmen des Befreiungs- und des Disziplinierungsdiskurses.

## 2.3 Zum Beispiel: Sprache

Für den kulturellen Wandel im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung ist hier die Idee der Vereinheitlichung der (geschriebenen) *Sprache* wichtig. Die alte *Vorstellung* gesellschaftlicher Einsprachigkeit wurde in einem langen Prozess zur Selbstverständlichkeit; die Geschichte ihrer Durchsetzung ist vergessen (vgl. Gogolin 1994; Kremnitz

4 Diese Bedingungen erfüllen nur entwickelte Regionen des „Westens“ und Teile weniger entwickelter Regionen der übrigen Welt.

1997). Geblieben ist ein sprachliches „Normalitätskonstrukt“, wonach die auf dem Territorium eines Nationalstaates lebenden Menschen in einer allen gemeinsamen Sprache kommunizieren. Die sprachliche Einheitlichkeit war *historisch* nur eine Idee und widerspricht auch der *heutigen* Situation in Deutschland – als Beispiel eines modernen Staates. Andere Prozesse prägen diese Realität mit:

- Die Zahl der Personen mit anderen (Familien- bzw. Erst-)Sprachkenntnissen wächst vor allem durch *Zuwanderung* (Spätaussiedler, andere Migranten sowie ihre zugewanderten und hier geborenen Kinder).
- Bestimmte Formen von Migration mit hohem Mobilitätsfaktor und/oder engem Herkunftsbezug (Expertenwanderung, Versetzung innerhalb internationaler Konzerne, Flüchtlingswanderung) unterstützen den Erhalt mitgebrachter Sprachkenntnisse und üben für diese Gruppen wenig Druck auf eine sprachliche Anpassung aus.
- Anderssprachige *autochthone* Gruppen assimilieren sich sprachlich langsamer als vermutet. Programme der EU und des Europarates sowie zwischenstaatliche Vereinbarungen unterstützen dies.
- Die Vereinheitlichung der Schriftsprache bewirkt nur langsam die Angleichung *mündlicher* Sprachnormen. Dialekte erleben eine Renaissance, weil z.B. neue bzw. gewandelte Identitätsangebote auf lokaler, regionaler oder grenzüberschreitender Basis entstehen.

Sprachliche *Heterogenität* der Bevölkerung in Deutschland war und ist der Normalfall, wird aber als Ausnahme betrachtet. In sprachlicher Hinsicht besteht ein Anspruch auf Gleichheit, der der realen Verschiedenheit widerspricht. Für die kulturelle Ausrichtung wie für weitere „Differenzlinien“<sup>5</sup> (Lutz/Wenning 2001) gilt Gleiches.

### 3. Gleichheit und Verschiedenheit im Bildungswesen

Moderne Gesellschaften setzen Gleichheit voraus, z.B. rechtlich, *erzeugen* aber auch Gleichheit. Gleichbehandlung aufgrund gleicher Rechte sowie gesellschaftliche Zwänge unterwerfen die Freiheit des Menschen neuen Strukturen, die sie zu Anpassungen zwingen. Menschen sind aber unterschiedlich und können mit den Anforderungen unterschiedlich gut umgehen; so produziert die Gleichbehandlung – u.a. im Bildungswesen – Ungleichheit. Darüber hinaus gewinnen vorher wenig beachtete Verschiedenheiten an Bedeutung. Die rechtliche Gleichstellung der Menschen führt zu einem anderen Umgang mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen und Wünschen. Die Gleichheit im

5 Differenzlinien sind hier soziale Ordnungskategorien, die häufig als Grunddualismus wahrgenommen werden. Für „Geschlecht“ existieren z.B. die binär verstandenen Ausprägungen männlich und weiblich. Sozial bedeutend ist, dass die eine Ausprägung, männlich, als Norm gesehen wird, von der die andere, weiblich, abweicht. Der Dualismus ist somit hierarchisch strukturiert (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 19ff.).



Recht unterstützt die Wahrnehmung von *Verschiedenheit*: Frauen, Behinderte, sexuelle, politische, ethnische, sprachliche, religiöse, soziale und kulturelle Minderheiten mit ihren, von den „herrschenden“ Vorstellungen abweichenden, Interessen erlangen eine vorher kaum gekannte Aufmerksamkeit, weil bis dahin dominierende Machtstrukturen hinterfragt werden. Dies strahlt auf das Bildungswesen aus.

Auf den Ebenen der Gesellschaft, der Institution Schule und des Individuums bestimmen einige Prozesse den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit mit. Nachfolgend werden in den Diskussionen um Interkulturelle, Integrative und Feministische Pädagogik sich äußernde Grundmuster des Bildungswesens auf eine *gemeinsame* Ursache – die Einbindung in die Entwicklung der modernen Gesellschaft – zurückgeführt.

### 3.1 *Die gesellschaftliche Ebene und die Idee der Gleichberechtigung*

Die Idee der Gleichheit<sup>6</sup> ist für moderne Gesellschaften zentral und ihre Durchsetzung ein wichtiges Merkmal gesellschaftlicher Modernisierung. Das Bildungswesen und seine Ausdehnung auf die gesamte Bevölkerung trugen durch gleiche Rechte für alle im Bereich Bildung und Erziehung dazu bei. Es übernimmt die Gleichheitsannahme der modernen Gesellschaft und behandelt – allgemein, etwa bei der Schulpflicht – alle Kinder und Jugendlichen gleich. Jede offene Diskriminierung, etwa wegen der wirtschaftlichen Verhältnisse, ist mit heutigen politischen Chancengleichheitsvorstellungen unvereinbar. Diese Gleichbehandlung bewirkt Homogenisierung. Historisch betrachtet wurden formale Mobilitätsbarrieren abgebaut – bis hin zu Versuchen, mit kompensatorischer Erziehung bzw. finanzieller Unterstützung soziale Benachteiligungen auszugleichen. Der Abbau der Barrieren führte zu einer gewissen Öffnung der Zugänge zu höheren sozialen Positionen – allerdings ohne die Grundstrukturen zu ändern.

So ist die durch Bildung beeinflusste soziale Mobilität weiterhin eingeschränkt: Die Erwerbstätigen der Arbeiterschicht stammen z.B. immer noch überwiegend aus Arbeiterfamilien; trotz der Bildungsexpansion ist der Schulerfolg der Kinder – in Deutschland besonders stark – weiterhin eng verknüpft mit dem Sozialstatus bzw. der formalen Ausbildung ihrer Eltern; die gesellschaftliche Mitte, die vor der Expansion schon mehr an weiterführenden Ausbildungsgängen teilnahm, profitierte – bei insgesamt höherer Beteiligung – besonders; die Kinder ungelernter Arbeiter besuchen auch heute nur selten eine Hochschule (vgl. etwa Schimpl-Neimanns 2000; Deutsches PISA-Konsortium 2001).

6 Gleichheit ist das – eigentlich neutrale – Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Objekte im Hinblick auf einen bestimmten Maßstab. Verschiedenheit ist ebenfalls das – zunächst neutrale – Ergebnis eines solchen Vergleichs. Dies weist auf die Bedeutung des Maßstabs hin. Die *Bewertung* von Gleichheit und Verschiedenheit erfolgt durch den Bezug auf bestimmte Normen, sodass entsprechende Diskussionen in der Regel Auseinandersetzungen um Normen und ihre Verletzung sind. Damit sind zumeist Wertkonflikte verbunden, die erst die Heftigkeit der Auseinandersetzungen erklären.

Im Rahmen schulischer Bildung herrscht *Gleichberechtigung*, die Kinder und Jugendlichen werden formal gleich gestellt und gleich behandelt. Dass das Bildungswesen Ungleichheit produziert, ist gesellschaftlich erwünscht. Es hält dabei aber auch schichtspezifische Ungleichheiten aufrecht und widerspricht somit der Chancengleichheit. Die Benachteiligung ausländischer Kinder (vgl. Alba/Handl/Müller 1994) bzw. von Personen mit „Migrationshintergrund“ (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Bos u.a. 2003) zeigt, dass die Gleichbehandlung aller *eine* Ursache dieser Ergebnisse ist. Staatsangehörigkeit, Migrationserfahrung oder ethnische Zuschreibungen bewirken nicht direkt den geringeren Schulerfolg, es ist z.B. der, vor allem sozialschichtspezifisch, andere Umgang mit (deutscher) Sprache im Unterricht. Kinder höherer sozialer Schichten verfügen beim Eintritt in die Schule u.a. über bessere sprachliche Fähigkeiten. Die an alle gestellten gleichen Anforderungen bauen eher auf höheren sprachlichen Fähigkeiten<sup>7</sup> auf. Deshalb halten Kinder aus oberen sozialen Schichten ihren Vorsprung im Laufe der Schulzeit und erreichen bessere Abschlüsse (Wenning 1999, S. 222ff.). Für diese „Vererbung“ des relativen Bildungsniveaus – heute eine wichtige Komponente sozialer Reproduktion – liegt mit der Theorie der differenziellen Übertragung kulturellen und sozialen Kapitals<sup>8</sup> und dessen Weitergabe innerhalb der Familie, ein derzeit breit akzeptierter Erklärungsansatz vor (vgl. Bourdieu 1983; Coleman 1988), den auch die internationalen Schulleistungsstudien verwenden.

Die formale Gleichbehandlung der Kinder, und damit die Gleichheitsannahme, produziert – mit der Selektionsfunktion – auf gesellschaftlicher Ebene Ungleichheit. Heterogenität entsteht durch gleiche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Vorbedingungen: Heterogenisierung ist die Kehrseite der Homogenisierung.

### 3.2 Die Ebene der Institution und die Idee der Homogenität

Auf der Ebene der Institution geht es um Wirkungen der allgemeinen öffentlichen Bildung und Erziehung in Form der gesellschaftlichen Einrichtung Schule: Sie *erzeugt* gesellschaftliche Ungleichheit. Dabei hat die allgemeine Form der Organisation von Schule als Institution genauso Einflüsse wie die Art und Weise, in der Schule in Deutschland ihre Aufgaben wahrnimmt.<sup>9</sup>

7 Diese stehen hier als Beispiel schulischer Anforderungen. Am Arbeits- oder Sozialverhalten wurde die Mittelschichtorientierung schon vor Jahrzehnten erkannt (siehe z.B. Lütken 1959). Erst zusammen bewirken die verschiedenen Aspekte das sozial differenzierende Ergebnis schulischer Bildung.

8 Kulturelles Kapital muss aus schulisch „verwertbaren“ Kenntnissen bestehen. Ein Kind kann ein großes kulturelles Kapital erwerben und doch schlechte Chancen haben. Passt dieses nicht zu den schulischen Anforderungen, weil das Kind etwa die falsche Sprache lernt, ist es wertlos.

9 Wie soziale Ungleichheit im Bildungswesen reproduziert wird, ist trotz der Hinweise auf die Rolle des kulturellen Kapitals noch offen. Belege für eine rein institutionsbedingte Benachteiligung sind schwach: Die Leistungsentwicklung der Kinder verläuft z.B. im Schuljahr parallel; erst die Som-

Dass die Schule als Institution erzieht, behauptete schon Bernfeld (1925). Die Schule ist für größere Gruppen anstatt für die *einzelne* Person gedacht. Erst dadurch können alle Kinder allgemein und gleich erzogen werden. Die *Jahrgangsklasse* und der *Frontalunterricht* sind Prototypen des „industrialisierten“ Lernens. Darin stecken Homogenitätsannahmen bezüglich Leistungsfähigkeit und Entwicklung von Kindern in Abhängigkeit vom Lebensalter. Sie üben einen Homogenisierungsdruck innerhalb der Schulklasse aus; Einheitlichkeit wird vorausgesetzt und produziert. Zudem legitimieren die Homogenitätsannahmen paradoxerweise im Rahmen der Selektionsfunktion die heterogenisierende Wirkung der Schule. Gleiche Aufgaben für alle kann nur stellen, wer von gleichen Fähigkeiten ausgeht. Erst dies rechtfertigt durch unterschiedliche Ergebnisse die Vergabe differenzierender Noten und Abschlüsse (Wenning 1999, S. 258ff.).

Die horizontale Gliederung des Schulwesens in Deutschland nach der Grundschule in parallele Schulformen (vor allem Hauptschule, Realschule, Gymnasium) widerspricht gleichzeitig der Homogenitätsannahme. Unterschiede der Schüler und Schülerinnen sollen die jeweilige Schulform rechtfertigen.<sup>10</sup> Diese *Heterogenitätsannahme* ist eine Voraussetzung für Reaktionen auf ein (zu großes) Abweichen von der Homogenitätsidee. Dann geht ein Schüler an eine andere Schulform, zu der er besser zu passen scheint. Damit versucht die Institution, die Homogenität in der abgebenden Schule wieder herzustellen.

Die Entwicklung der Sonderschulen für Behinderte verdeutlicht gut die Probleme der hierarchischen Schulformen. Sie werden über die Andersartigkeit ihrer Schülerschaft legitimiert und entstehen durch eine konsequente Aussonderungslogik. Ein institutionsinternes Kriterium, das aus der mangelnden Fähigkeit der Institution im Umgang mit Verschiedenheit erwächst, begründet die organisatorische Differenzierung. Für die Lebenschancen der Kinder hat dies weit reichende Konsequenzen – Sonderschulen sind eine institutionelle Ausgrenzung Behinderter. Gleichzeitig ist „Behinderung“ als schulisches Kriterium kaum schlüssig zu definieren. Deshalb ist eigentlich Heterogenität das Problem der Institution. Sonderschulen lösen also eher Probleme der Institution Schule als schulische Probleme „Behinderter“ (Wenning 1999, S. 271ff.).

Den Umgang der Schule mit vom Bild des „Normalschülers“ abweichenden Kindern zu analysieren, zeigt weitere Aussonderungsmechanismen auf, z.B. die „institutionelle Diskriminierung“. Unklare Regelungen der Zuweisung zu Schulformen werden genutzt, um Probleme zu lösen, die andere Ursachen haben. Unterschiedliche Raten der Sonderschulüberweisung ausländischer und deutscher Kindern zeigen, dass auf diese Weise

merferien wirken differenzierend – Rückgänge bei Kindern unterer sozialer Schichten, Stabilität oder Zunahme bei denen aus besser gestellten Elternhäusern (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 351ff.). Hier geht es um Wirkungen des Schulwesens als gesellschaftliche Institution. Das weist über sozialschichtspezifische Unterschiede hinaus.

- 10 Deren Geschichte zeigt aber, dass soziale Unterschiede in (vermeintliche) Begabungsunterschiede transformiert wurden. Zudem kann sich die Verteilung auf die Schulformen schnell ändern. Die Bildungsbeteiligung der letzten Jahrzehnte in Deutschland wie die Veränderungen in anderen Staaten zeigen, dass „Begabung“ eine hohe Plastizität zu besitzen scheint und von bildungspolitischen Entscheidungen abhängt.

eine Heterogenität der Schülerschaft reduziert wird, die nicht in Lernfähigkeitsunterschieden liegt, sondern in der Migrationssituation, der abweichenden sprachlichen Vorbildung sowie der anderen Sozialschichtzugehörigkeit dieser Kinder (Kornmann/Neuhäusler 2001; Gomolla/Radtke 2002).

Die Institution Schule verringert in Deutschland die störende Heterogenität u.a. durch Ausgrenzung in spezielle Schulen. Dabei wirken gesellschaftliche Handlungsmuster mit, etwa ethnische Diskriminierung. Integrative Pädagogik fordert das Gegenteil: Eine *gemeinsame* Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter ist hier schwer durchzusetzen, sie rüttelt an Grundfesten des Organisierens von Schule. Unterricht mit unterschiedlichen Zielen für die Einzelnen, der differenziert und individualisiert ist, stellt die Homogenitätsannahme und die Homogenisierungsforderung in Frage. Eine hierarchische Aufgliederung des Schulwesens wäre damit überflüssig. Zudem würden eingefahrene Wege problematisiert, die gesellschaftliche Ungleichheit reproduzieren (Wenning 1999, S. 291ff.).

### 3.3 Die Ebene des Individuums und die Idee der Gleichbehandlung

Die Ebene des Individuums ist für das Bildungswesens zentral: jeder Bildungs- und Erziehungsprozess manifestiert sich im Einzelnen. Der Entwicklung des Individuums widmen pädagogische Theorien deshalb besondere Aufmerksamkeit. Vereinheitlichung und Differenzierung zeigen sich auch auf der individuellen Ebene, im Verhältnis von Gleichbehandlung und Berücksichtigung individueller Unterschiede: Gleichbehandlung ergibt sich z.B. aus dem grundgesetzlichen Diskriminierungsverbot (siehe 3.1); Differenzierung geht auf die Gleichwertigkeitsvorstellung von Unterschieden der Menschen zurück. Die Idee des Individuums ist eng mit der Forderung verbunden, jeder solle unverwechselbare Besonderheiten in der Gruppe bzw. in der Gesellschaft herausbilden.

Homogenisierung und Heterogenisierung zeigen sich auf der Ebene des Individuums schon bei der Identitätsbildung. Um in einer Gruppe handlungsfähig zu werden, müssen die Mitglieder *gemeinsame* Kommunikationsmittel, insbesondere Sprache, und *gemeinsame* Normen und Werte lernen. Wer das leistet, wird als Gruppenmitglied anerkannt; andere unterliegen Sanktionen bis hin zum Ausschluss. Gleichzeitig müssen die Individuen eine *Individualität* entwickeln, die sie von anderen *unterscheidet*. „Gebrochene“ Identitäten entstehen aus dem Zusammenspiel homogenisierender und heterogenisierender Prozesse auf verschiedenen Ebenen der Identitätsbildung.

Ein Beispiel für die Gleichbehandlung auf individueller Ebene mit differenzierender Wirkung ist koedukative Erziehung. Wenn Geschlechterrollen gelernt werden, hat das Bildungswesen Anteil an der Reproduktion geschlechtsspezifischer Selbst- und Fremdbilder. Gesellschaftliche Handlungs- und Interpretationsmuster gelangen u.a. über ein Normalitätskonstrukt<sup>11</sup> des Schülers ins Bildungswesen. Der Einfluss des Bildungswe-

11 Dies ist eine Standardvorstellung von den Kennzeichen eines Kindes als Schüler in der Schule; sie bestimmt wesentlich Wahrnehmung und Handeln (vgl. z.B. Wenning/Hauff/Hansen 1993).

sens für die Individuen sollte nur über schulische Qualifikationen und Abschlüsse laufen, so dehnt er sich aber aus und unterläuft eigene Intentionen. Obwohl Mädchen durchschnittlich bessere Abschlüsse als Jungen erreichen, trägt das Bildungswesen durch die Vermittlung geschlechterdifferenter Identitäten zum Erhalt gesellschaftlicher Unterschiede der Geschlechter bei (Wenning 1999, S. 315ff.).

Homogenisierung und Heterogenisierung treten auf den hier untersuchten Ebenen nur gemeinsam auf. Der Versuch, Chancengleichheit mit Gleichbehandlung durchzusetzen, führt zu Ausgrenzungen. Die Gleichbehandlung vermeintlich Gleicher, tatsächlich Verschiedener, ist – das zeigt Koedukation – keine Lösung. Formale Homogenisierung führt zu funktionaler Heterogenisierung – die Geschlechterrollen werden reproduziert. Das Gegenteil ist, Kinder, die zu sehr vom Normalitätskonstrukt der Schule abweichen, in eigenen Einrichtungen, Sonderschulen, zu fördern. Für individuelle Lernfortschritte ist dies im Einzelfall häufig gut. Für die Gruppe der dort Unterrichteten ist das Ergebnis aber Stigmatisierung. Da diese Gesellschaft mit dem Berechtigungswesen auf das Selektionsproblem antwortet, führt diese „Aussonderung“ mit differenzierten Abschlüssen zu sozialer Ausgrenzung. Das *schulinterne* Problem, mit Verschiedenheit der Schülerschaft umzugehen, wird hier auf Kosten eines Teils der Kinder gelöst.

#### 4. Erziehungswissenschaft und gesellschaftliche Pluralität

Das gesellschaftliche Teilsystem Bildung hat, als Merkmal der modernen Gesellschaft, verschiedene gesellschaftliche Funktionen. Dabei steht es in einem Zwiespalt von Gleichheitsgrundsatz und Selektionsfunktion.<sup>12</sup> Institutionen, hier die Schule, gehören zu modernen Gesellschaften und sind zentral, um die Gleichbehandlung in der Bildung durchzusetzen. Diese Institution wegen ihrer Probleme aufzulösen, wurde bisher kaum ernsthaft erwogen; bestimmte Wirkungen von Institutionen sind unvermeidbar. Individualität und Individualisierung gehören zur heutigen Gesellschaft. Sie und die bürgerliche Gleichstellung sind zentrale Vorstellungen dieses Gesellschaftstyps. Darum ist die moderne Gesellschaft *prinzipiell* mit Homogenisierung und Heterogenisierung konfrontiert.

Deshalb wirken die hier aufgezeigten Mechanismen mit ihren Folgen Vereinheitlichung und Differenzierung weiter. Erziehungswissenschaft und Pädagogik müssen sich als Disziplin mit diesen Problemen auseinandersetzen. Die Allgemeine Pädagogik befasst sich bisher nur begrenzt mit kultureller, sprachlicher oder sonstiger Differenz und verweist die Frage des Umgangs mit Gleichheit und Verschiedenheit weitgehend an Fachdisziplinen (vgl. Lutz/Wenning 2001). Wie sich Interkulturelle, Integrative und Fe-

12 Erst die Gleichstellung aller Bürger und die Verbreitung der Bildung bescherte dem Schulsystem die Selektionsaufgabe. Solche Diskussionen beginnen, etwa in Preußen, ca. ab 1750. Nach Luhmann und Schorr (1979, S. 315) wurde die Leistungskategorie im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion erst „erfunden“, als jene schon da war. Ein Verzicht auf Selektion als Aufgabe des Bildungswesens hätte den teilweisen Verlust seiner gesellschaftlichen Bedeutung zur Folge und wirft zugleich die Frage auf, wo und wie man Selektion besser und gerechter vornimmt.

ministische Erziehungswissenschaft als „Spezialdisziplinen“ in der Auseinandersetzung mit Differenz entwickelten, wird nachfolgend aufgezeigt. Anschließend geht es darum, welche Gleichheit und welche Verschiedenheit in der Erziehungswissenschaft wahrgenommen wird.

#### 4.1 *Interkulturelle, Integrative und Feministische Erziehungswissenschaft als Ausdifferenzierungen*

Ausländische Kinder und Jugendliche liegen außerhalb der Normalitätsvorstellungen Allgemeiner Pädagogik. Elternverbände und betroffene Lehrkräfte haben in den 1960er- und 1970er-Jahren, als diese Kinder in Bildungseinrichtungen wahrgenommen wurden, deren mangelnden Erfolg und/oder die Organisationsstrukturen des Unterrichts beklagt.<sup>13</sup> Politische Initiativen und der Anspruch von Kindern der „Wanderarbeitnehmer“ aus Staaten der Europäischen Gemeinschaft auf „Muttersprachlichen Unterricht“ bewirkten 1964 die KMK-Empfehlung „Unterricht für Kinder von Ausländern“, wonach alle Bundesländer die Schulpflicht auf diese Gruppe ausweiteten (vgl. Puskeppeleit/Krüger-Potratz 1999, S. 5ff.). Zudem wurde die Schulsituation dieser Kinder im Rahmen des von den UN ausgerufenen Internationalen Erziehungsjahres 1970 (ebd., S. 13) bzw. durch die entsprechende Resolution des Europarates aus dem gleichen Jahr diskutiert (vgl. Auernheimer 2003, S. 26f.).

Es dauerte, bis mehr Vertreter und Vertreterinnen der Erziehungswissenschaft dieses Thema aufgriffen. Politische Vorgaben wie die Maxime „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ prägten Modellversuche und Bildungspolitiken. Vielfältige Einflüsse reichen dabei von Interessen der Herkunftsländer über arbeitsmarktpolitische und sozialversicherungsorientierte Belange bis zur innenpolitischen Sündenbockfunktion. Die internationale Einbindung – etwa in die EU – beeinflusst zudem die Kulturhoheit der Länder.

Mit „interkultureller Erziehung“ werden aber Vorstellungen und Modelle für Erziehung und Bildung ausländischer Kinder entwickelt, die andere Ziele verfolgen, als die politisch unterstützte Alternative ‚Assimilation oder Rückkehr‘. Die Ziele gehen von der multikulturellen Gesellschaft aus und haben *alle* Kinder im Blick, auch die mit deutschem Pass. Diese gesellschaftspolitische Idee ist umstritten, und die Erfahrungen anderer Länder sind nur begrenzt zu übertragen. So bestehen selbst in der interkulturellen Erziehungswissenschaft unterschiedliche Meinungen und Ziele. Die Akzeptanz der interkulturellen Erziehung wächst zwar, ihre Umsetzung stößt aber noch auf viele Probleme (siehe z.B. Auernheimer u.a. 2001).

Für „behinderte“ Kinder gilt Gleiches. Auch hier lehnten vor allem Eltern die Abschiebung in Sonderschulen und die Stigmatisierung ab und setzten eine integrative Erziehung zunächst im Kindergarten, dann in der Grundschule und langsam in der Se-

13 Eine Darstellung und Analyse solcher Prozesse legt Schroeder (2002, S. 147-184) für konkrete Beispiele im hamburgischen Stadtteil Wilhelmsburg vor.

kundarstufe I durch. Erfahrungen anderer Länder, etwa Italiens, und Ergebnisse von Modellversuchen helfen, die Idee integrativer Erziehung aus der Utopie in die Realität zu überführen. Sonderpädagogen und -pädagoginnen sprechen sich zunehmend für integrative Pädagogik aus und engagieren sich wissenschaftlich entsprechend.

Die Diskussion um Mädchen und Frauen als weitere, vom Normalitätskonstrukt der Allgemeinen Pädagogik kaum erfasste Gruppe ist schon alt. Seit langer Zeit wird um die Gleichstellung von Mann und Frau gestritten. *Politische* Gleichberechtigung gibt es erst seit dem 20. Jahrhundert. Für die berufliche Existenz und die Unabhängigkeit der Frauen waren gleiche Bildungschancen zentral. Der gemeinsame Schulbesuch sollte diese ermöglichen; so kam es in den 1960er- und 1970er-Jahren zur Koedukation. In den 1980er-Jahren wurde die Gleichberechtigung erneut debattiert; u.a. galt das Bildungswesen selbst als Ursache der Ungleichheit. Formale Gleichbehandlung führt nicht zu gleichem gesellschaftlichem Erfolg. Inzwischen sind weibliche Jugendliche schulisch erfolgreicher als männliche, die geschlechtsspezifische Selektivität verlagerte sich aber zur Berufsausbildung und zum Berufseintritt. Auch hier kam die Diskussion von außen in die wiederum erst später reagierende Disziplin. Zwar führen weitgehend Frauen die Diskussion, aber sie hat einen festen Platz und ist in der Erziehungswissenschaft institutionalisiert.<sup>14</sup>

Neben Staatsangehörigkeit bzw. ethnischer Zuschreibung, Behinderung und Geschlecht ist die *soziale* Situation eine „Gruppenzugehörigkeit“, in die das Kind hineingeboren wird. In den 1960er- und 1970er-Jahren wurden die abweichenden Bildungschancen der Kinder verschiedener sozialer Schichten diskutiert und sollte z.B. kompensatorische Erziehung deren Abhängigkeit von der sozialen Herkunft verringern. Auch diese Diskussion kam eher von außen in die pädagogische Wissenschaft.<sup>15</sup> Neben Chancengleichheitsdiskussion und emanzipatorischen Bemühungen ging es darum, „Begabungsreserven“ zu entdecken, um die vermeintliche technologische Lücke zu füllen, die man in der Zeit des Kalten Krieges, Sputnik-Schocks und des raschen wirtschaftlichen Aufschwungs sah. Die Erziehungswissenschaft hat aber bis heute keine Fachdisziplin, die sich – analog zur interkulturellen, integrativen und geschlechterbezogenen Erziehungswissenschaft – um Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten kümmert. Nach der kompensatorischen Erziehung schien die Bildungsexpansion der 1970er- und 1980er-Jahre das Problem der sozialen Chance-

14 Deutschland hat bis heute keine Frauenhochschule, wie etwa die USA. Berlin führte „Gender Studies“ ein und an der Fachhochschule Wilhelmshaven gibt es seit 1997 den ersten offiziellen Frauenstudiengang (Frankfurter Rundschau, 28.08.1997, S. 6). An der Internationalen Frauenuniversität (ifu) als Teil der EXPO 2000 in Hannover nahmen mehr als 1000 Wissenschaftlerinnen aus über 100 Ländern teil. Das internationale Hochschulkonsortium Women's Institute of Technology, Development and Culture, W.I.T., führt die ifu fort (<http://www.vifu.de>, Virtuelle Internationale Frauenuniversität).

15 Parallel entwickelte sich zwar die für die Soziolinguistik wichtige Diskussion um die Abhängigkeit sprachlicher Fähigkeiten vom Sozialstatus; sie ist unter restringierter vs. elaborierter Code bis heute bekannt (siehe z.B. Bernstein 1972). Dennoch fand der Zusammenhang von Sozialisationsbedingungen und Bildungschancen wohl nur durch die gesellschaftsweite Diskussion um den Ausbau der Bildung seinen Platz auch in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen.

nungleichheit zu lösen. Die Sozialschichtabhängigkeit der Chance für bessere allgemein bildende Abschlüsse besteht aber auf höherem Niveau fort – internationale Unterschiede belegen einen Zusammenhang mit der Organisation von Bildungs- und Ausleseprozessen und zeigen, dass es veränderbar ist (Wenning 1999, S. 209ff.; Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 355ff.).

#### 4.2 Wahrnehmung von und Umgang mit Verschiedenheit in der Erziehungswissenschaft

Die Entwicklung von interkultureller, integrativer und geschlechterbezogener Erziehung zeigt, Verschiedenheiten werden zu unterschiedlichen Zeiten anders wahrgenommen und/oder diskutiert.<sup>16</sup> Generell nahmen Wahrnehmung und Anerkennung von Differenz im Rahmen von Behinderung, kultureller, sprachlicher, ethnischer und religiöser Vielfalt und geschlechtsspezifischen Mustern in Theorie und Praxis der Erziehung zu, haben sich aber verschoben: Der Sozialstatus (Beschäftigungsstand des Haushaltsvorstands, Bildungsstand, Einkommen) wurde z.B. als Referenz unbedeutend, obwohl sich die (materiale) Ungleichheit der Sozialstatusgruppen in den letzten Jahrzehnten wenig reduzierte.<sup>17</sup>

Auch veränderte sich die Idee von Homogenität: Zunächst ging es darum, die gleiche Sprache zu sprechen und Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbreiten (vgl. Kremnitz 1997), später um die gleiche (Hoch-)Kultur für alle. Die Einheitsschuldiskussionen der 1920er-Jahre hatten z.B. andere Vorstellungen von Gleichheit als sie später vertreten wurden, wo (auch) rassistische Kategorien zählten. Die Auseinandersetzungen der 1950er- und 1960er-Jahre über den Zusammenhang von Sozialstatus und Schulerfolg begleiteten dann wechselnde Vorstellungen über „Begabung“.

Die Operationalisierung von Gleichheit und die Gleichheitsvorstellung wandeln sich. Ein Beispiel ist lebenslanges Lernen, das Bildungspolitik heute voraussetzt: Die relativ junge Idee, alle Menschen sollten ihr Leben lang lernen, hängt wohl enger mit der (Ideologie der) wachsenden Veränderung von Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt als mit einer erhöhten menschlichen Lernfähigkeit zusammen. Danach reichen erworbene Berufskenntnisse nicht mehr für ein Arbeitsleben. Viele müssen dazulernen und manche umlernen. Für viele trifft dies aber nicht zu, gleichwohl stehen auch sie unter „Lerndruck“.

Mit der Gleichheitsforderung wandelt sich die Wahrnehmung von Heterogenität: Zu manchen Zeiten beachtete Heterogenitäten bleiben in anderen außer Acht. Fraglich ist:

16 Weitergehende Fragen müssten anschließen: Warum ist wem zu welchem Zeitpunkt welche Homogenität wichtig bzw., wie viel Homogenität bezüglich welchen Maßstabs gilt wann als notwendig? Warum akzeptiert wer wann welche Heterogenität, bzw. welche Heterogenität wird für unschädlich oder produktiv erachtet? Diese Fragen in ihren gesellschaftlichen Dimensionen zu diskutieren, ist hier nicht zu leisten.

17 Schroeder (2002, S. 124ff.) zeigt z.B. solche Diskussionsverschiebungen in den 1960er- und 1970er Jahren für das hamburgische „Problemgebiet“ Wilhelmsburg auf.



Verändert sich das Ausmaß zugelassener Heterogenität längerfristig? Verschiebt sich der Fokus wahrgenommener Heterogenität über das Spektrum der gesamten beobachtbaren Heterogenität? Gibt es ein Bedürfnis nach einem Minimum an Homogenität in der Gesellschaft? Ist die Menge der wahrgenommenen Heterogenität so begrenzt, dass – als Vorstellung – dieses Minimum erhalten bleibt?

Eine Liste möglicher Verschiedenheiten ließe sich befragen, wann welche Heterogenität diskutiert wird. Es fällt auf, dass zu bestimmten Zeiten bestimmte Homogenitäten gefordert sind. Zudem könnte man prüfen, wann welcher Mythos einer Homogenität verbreitet oder wann welcher Maßstab gesetzt wird. Vermutlich war jeweils *diese* Homogenität gesellschaftlich relevant. So wurde z.B. die Verkehrssprache aus politischen und ökonomischen Gründen zu einer bestimmten Zeit wichtig (vgl. z.B. Gellner 1991).

Die eine Diskussion fragt: Warum wird wann welche Gleichheit und welche Verschiedenheit wahrgenommen? Dazu gehört z.B., warum es in Deutschland keine „soziale“ Disziplin der Erziehungswissenschaft gibt<sup>18</sup> und das dahinter stehende Problem auf andere Differenzlinien („Begabung“, Sprache, Kultur usw.) verschoben wird. Die jeweilige Problemsicht blickt weniger auf Schwierigkeiten, die die Erziehungswissenschaft selbst herausarbeitet, sondern auf von außen angestoßene. Deshalb enden z.B. Diskussionen, wenn sich das öffentliche Interesse abwendet. Die disziplinäre Stärke der Erziehungswissenschaft ist relativ gering, sie bestimmt nicht den gesellschaftlichen Diskurs. Deshalb sollte man Veränderungsprozesse analysieren – auch wenn die Öffentlichkeit gerade andere Fragen thematisiert.

Die zweite Diskussion zielt auf Grundannahmen der Allgemeinen Pädagogik. Alternativ wurde eine „Pädagogik der Vielfalt“ diskutiert, die sich auf integrative, interkulturelle und feministische Pädagogik bezieht (vor allem: Prengel 1995). Der Ansatz kann eine Allgemeine Erziehungswissenschaft systematisch nicht ersetzen. Die Berücksichtigung von Heterogenität ist einseitig: Es muss um Gleichheit *und* Verschiedenheit gehen. Deshalb sind vereinheitlichende *und* differenzierende Prozesse zu untersuchen.

Für die erste Diskussion wäre etwa zu analysieren, wie sich das Normalitätskonstrukt der Allgemeinen Pädagogik bildete, ob es sich veränderte und wenn, wie und warum. Weiter ist zu fragen, wie sich anthropologische Ideen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung wandeln. Erst dann ließe sich eine Allgemeine Erziehungswissenschaft entwerfen, die sich offener und versteckter Homogenisierungs- und Heterogenisierungsprozesse bewusst ist und dazu beiträgt, Diskriminierungen offen zu legen und zu reduzieren.

18 Die Sozialpädagogik orientiert sich zwar an gesellschaftlichen „Problemgruppen“, die durch ökonomische, politische und soziale Entwicklungen entstehen. Die sozialpädagogische Arbeit findet aber zumeist außerhalb von Bildungseinrichtungen statt. Damit wird die „soziale Frage“ aus dem Bildungswesen im engeren Sinne verwiesen.

## 5. Heterogenisierung und Homogenisierung

Dieser Umgang mit Diskriminierung<sup>19</sup> im Bereich der Bildung ist zu präzisieren: In modernen Gesellschaften laufen Homogenisierungen und Heterogenisierungen ab. Ihr Verhältnis hängt von Machtkonstellationen ab. Ein Machtkampf ergibt, welche Differenzlinie jeweils herangezogen wird. Die Erziehungswissenschaft sollte sich daraus ergebende Diskriminierungen untersuchen, um über Folgen bestimmter Maßnahmen entscheiden zu können. Ein *bewusster*, d.h. *reflexiver* Umgang erleichtert, Alternativen zu finden und dazwischen zu entscheiden.<sup>20</sup>

Auf gesellschaftlicher Ebene führt die Idee der Gleichberechtigung über die Gleichbehandlung zu Ungleichheit. Das Recht auf Bildung und die „Gleichmachung“ zu Schülern ist eine Homogenisierung, die gerechtfertigt ist, weil sie die Idee der Chancengleichheit produziert. Theoretisch sind so für alle die Wege in die moderne Welt *geöffnet*. Diese Homogenitätsannahme ist zudem demokratisch. Gleichzeitig werden Wege *verschlossen*, weil dem konkreten Schüler aufgrund von Herkunft, sozialem Hintergrund usw. nicht alle Wege offen stehen. Dies ist zu ergänzen durch die Idee der gleichen Berechtigung unterschiedlicher Vorstellungen, der Akzeptanz von *Differenz*. Es geht um das Bewusstsein vom Spannungsverhältnis von gleich und verschieden und das Arbeiten damit.

Auf institutioneller Ebene ist das Aufgliedern der Schüler und Schülerinnen in hierarchisch differenzierte Schulformen mit einer indirekt an sozialen Kriterien orientierten Zuordnung ungeeignet, Differenz zu akzeptieren. Eine Gesamtschule, die die hierarchische Schulstruktur durch ein Kurssystem widerspiegelt, hilft nicht weiter. Notwendig ist ein gemeinsamer Unterricht *aller* Kinder mit Binnendifferenzierung in Didaktik und Zielen.<sup>21</sup> Sitzenbleiben abschaffen, die Verweisung an andere Schulen untersagen und jede Schule verpflichten, alle Schüler notfalls auch nach der Schulpflicht zum Abschluss zu bringen, führte zu einem Klimawandel. Das Motto „fördern statt auslesen“ ist in „einbeziehen statt ausgrenzen“ zu radikalisieren.

Im Schulalltag bedeutet dies eine Öffnung und Flexibilisierung der didaktischen wie der organisatorischen Frage. Reflexive Koedukation zeigt, dass gruppenspezifische wie individuelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren sich ändernden Konstellationen regelmäßig zu hinterfragen sind. Unterricht ist in diesen Dimensionen zu öffnen

19 Diskriminierung meint im sozialen Kontext zunächst die neutrale Unterscheidung von Individuen oder Gruppen entlang eines Maßstabs. Mit der Zuordnung zu Kategorien erfolgt zumeist eine Bewertung der Personen und Gruppen. Deshalb bezeichnet Diskriminierung jede Situation, in der ein Individuum oder eine Gruppe durch (Nicht-)Zuschreibung eines Merkmals benachteiligt wird. Der Maßstab kann ein ethnisches Kriterium sein oder z.B. Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung, wirtschaftlicher oder sozialer Status. Diskriminierung setzt ein Machtpotenzial auf der diskriminierenden Seite voraus.

20 Die Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2001) zeigt, wie ein anderer Umgang mit Gleichheitsforderungen und realer Vielfalt in der Schulpolitik denkbar ist.

21 Beispiele für die Konkretisierung liefern das finnische und das schwedische Bildungssystem. Dort ist Heterogenität ein Hauptmerkmal im Klassenraum (Arbeitsgruppe 2003, S. 146, 150f.).

und eine Metaebene ist einzuziehen, um die Prozesse zu reflektieren. Das erfordert eine andere Ausbildung der Lehrkräfte; Diagnose- und Reflexionsfähigkeiten sind zu stärken; erfolgreiche Teamarbeit kann die Einengungen der „Einzelkämpfer“ auch für den Umgang mit Homogenität und Heterogenität auffangen. Supervision der Lehrkräfte und „Monitoring“ der Systemwirkungen auf Gruppen müssen individuelle Anstrengungen ergänzen.

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft wird mit ihren (impliziten) Normalitätsvorstellungen bisher kaum in Frage gestellt. Der Widerspruch bei denen, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen, wächst; ihre Stimmen verschaffen sich zunehmend Gehör. Das hinterfragt den Anspruch der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf Allgemeingültigkeit. Sie muss neben den teils positiv bewerteten Homogenisierungen die Heterogenisierungen berücksichtigen. Die Forderung nach dem Umgang mit Heterogenität ist unzureichend; beides steht in einem Spannungsverhältnis. Homogenität ist nicht ohne Heterogenität zu haben – sie ist ihr Preis, ihre unabwendbare Konsequenz. Dies muss die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einer Grundlage ihrer Analyse machen anstatt sie allein durch spezielle fachliche Ausdifferenzierungen bearbeiten zu lassen oder an diese zu delegieren.

## Literatur

- Adick, Chr. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Alba, R.D./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 209-237.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2003): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Berlin: BMBF. <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf> (17.09.2003).
- Auernheimer, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G./Dick, R. van/Petzel, Th./Wagner, U. (Hrsg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einen andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1925<sup>3</sup>/1979): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernstein, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann.
- Blendinger, D./Diehnelt, M. (2002): Kooperation zwischen Klassen. Voneinander lernen in heterogenen Gruppen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Schwarz & Co, S. 183-198.
- Coleman, H.S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology 94, S. 95-120.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Gellner, E. (1991): Nationalismus und Moderne. Berlin: Rotbuch.
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hoch begabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (o.J.) (2001): 2. Empfehlung der Bildungskommission: Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz. Förderung eines jeden Menschen als Aufgabe des Bildungssystems. o.O. (Berlin): <http://www.boell.de/downloads/bildung/zweiteEmpfehlung.pdf>.
- Jürgens, E. (2003): Kein Land sortiert die Kinder so früh und so endgültig aus. In: Frankfurter Rundschau vom 15. Juli 2003, S. 7.
- Kornmann, R./Neuhäusler, E. (2001): Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. In: Die neue Sonderschule 46, S. 337-349.
- Kremnitz, G. (1997): Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2003): Interkulturelle Bildung. Hagen: FernUniversität in Hagen (Studienbrief).
- Link, J. (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lütken, C. (1959): Die Schule als Mittelklasseinstitution. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-39.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Puskeppel, J./Krüger-Potratz, M. (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999. 2 Bände, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.
- Schildmann, U. (Hrsg.) (2001): Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 636-669.
- Schroeder, J. (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster: Waxmann.
- Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.
- Wagner, P. (1995): Soziologie der Moderne. Freiheit und Disziplin. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Wenning, N. (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.
- Wenning, N. (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 275-295.
- Wenning, N./Hauff, M./Hansen, G. (1993): Die Vielfalt akzeptieren. Plädoyer für eine interkulturelle Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 45, Heft 11, S. 54-57.

**Abstract:** *Since the publication of the international studies on school achievement, PISA and IGLU, schools and teachers have, among other things, been asked to change the way in which they deal with the “diverse differences” among students (key word: dealing with heterogeneity). This alone, however, does not suffice: the modern educational system has to presuppose equality and diversity; its effect is one of both homogenization and heterogenization, it establishes standards for each and everyone. Only if both processes merge and the respective standards (defined through tacit presuppositions as well as content-related and didactic decisions deduced from these) are taken into consideration, is it possible to reveal the functioning of the educational system within modern society with its homogenizations and heterogenizations. This would allow to analyze in how far individual and/or group-specific deviations are being discriminated against.*

*Special pedagogical subdisciplines dealing with intercultural-, integration- and gender-related questions offer those individuals considered to be deviating from the (implicit) standard the chance to formulate their needs, so that specific reactions by the educational system may be developed. Of greater impact, however, would be a change in the basic assumptions of general educational science and in both the implicit and explicit standards.*

*Anschrift des Autors:*

apl. Prof. Dr. Norbert Wenning, FernUniversität Hagen, Fleyer Str. 204, 58084 Hagen,  
E-Mail: Norbert.Wenning@fernuni-hagen.de.